



**Universidad
Zaragoza**



Motivation in the Classroom:

**Practical Axiom on Reinforcement and Punishment
Patterns**

Motivación en el Aula:

**Axioma Funcional sobre Patrones de Refuerzo
y Castigo**

Máster en Profesorado

Especialidad: Música y Danza

Autor: Gonzalo Fernández Zapata

Director: Rosa María Serrano Pastor

Zaragoza, junio de 2019

Resumen

El siguiente TFM recoge la reflexión sobre la práctica docente, centrado en el análisis de los distintos métodos operantes que existen para modificar las conductas de los estudiantes dentro del aula, y su eficacia comprobada con ejemplos reales provenientes de encuestas a alumnos de educación secundaria y del conservatorio profesional de música. Se han tomado como base de referencia dos trabajos realizados a lo largo del Máster: uno centrada en la comprobación del nivel de motivación y autoestima mostrado por alumnos de instituto, y otro que recoge la memoria de las prácticas realizadas en el conservatorio durante tres semanas. Ambos trabajos han sido explicados y relacionados a través de ideas confluyentes y, a su vez, se presenta una reflexión crítica sobre la concomitancia de los conceptos teóricos que los unen: prácticas docentes, motivación, refuerzos y castigos. Finalmente en el apartado de conclusiones, se muestran ejemplos de buena praxis docente como línea de investigación abierta para futuras ramas de trabajo y exploración en el ámbito de la docencia.

Palabras Clave: Motivación, reforzador, castigo, autoestima, práctica docente.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. La profesión docente	5
2.2. La motivación.....	8
2.2.1. Definición y características principales	8
2.2.2. Motivación intrínseca y extrínseca	9
2.3. Tipos de refuerzos.....	10
2.3.1. Refuerzo positivo	11
2.3.2. Refuerzo negativo	12
2.4. Tipos de castigos.....	13
2.4.1. Castigo positivo.....	13
2.4.2. Castigo negativo.....	15
2.5. A modo de resumen	16
3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS	17
3.1. Proyecto I: “ <i>Análisis y actuación en autoestima y/o motivación en un supuesto práctico</i> ”	17
3.2. Proyecto II: “ <i>Memoria y análisis del Prácticum III</i> ”	20
4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES ENTRE AMBOS PROYECTOS.....	23
4.1. Motivación intrínseca y extrínseca: <i>locus de control</i>	23
4.2. Análisis de los castigos y refuerzos en el aula.....	24
4.3. A modo de resumen	28
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	30
6. BIBLIOGRAFÍA.....	33
7. ANEXOS.....	1
I. Proyecto I:	1
II. Proyecto II: “ <i>Memoria del Prácticum III</i> ”.....	3

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento recoge el Trabajo de Fin de Máster fruto de la reflexión sobre la práctica docente y los aprendizajes obtenidos en el Máster. Con el fin de mostrar de manera organizada dicha reflexión, en las siguientes páginas se analizan y relacionan varios apartados, en el marco teórico, que conciernen a la profundización en la profesión docente, la motivación en el aula, y las consecuencias de un modelo tradicional basado en castigos como motor de motivación, y su antagónico basado en patrones de refuerzo constante que busca la atención individualizada de la clase. Descompondremos una visión holística del concepto de profesionalización docente desde varios autores. A su vez, examinaremos las características principales de la motivación y sus dos categorías principales (extrínseca e intrínseca), y se considerarán algunas de las técnicas operantes más relevantes que engloban al ambiente educativo (refuerzos y castigos tanto negativos como positivos). Más adelante se justificarán las ideas más destacables de los documentos elegidos sobre los que basamos el proyecto, y se relacionarán con los contenidos teóricos.

Hoy día, una de las mayores preocupaciones docentes es la creciente desmotivación existente en las aulas de educación secundaria. La consecuencia directa de esto es el declive del nivel de interés por aprender de los estudiantes. Uno de los objetivos principales al comienzo del curso, es que los alumnos adquieran contenidos de manera asentada y sean capaces de ampliarlos por sí mismos con fin de alcanzar la competencia número cuatro, *aprender a aprender*, que encontramos en la LOMCE.

Actualmente el modelo de enseñanza tradicional propone al docente como generador de información, siendo éste el que permite el aprendizaje o no. Sin embargo, la funcionalidad de este sistema ha sido cuestionada por otros paradigmas de enseñanza-aprendizaje donde el alumno ocupa un puesto más relevante en el proceso, y a su vez se propone una comunicación bilateral, un trabajo en equipo colaborativo y da mayor relevancia a la creatividad, originalidad y al autoaprendizaje (Bernardo, 2004).

A su vez, la educación tradicional se caracteriza por el uso desmedido del *valor de cambio*, es decir, el hecho de transformar los conocimientos en una nota numérica como fin. En las metodologías modernas se trabaja constantemente para que el *valor de cambio* se entrelace poco a poco con el *valor de uso* o la utilidad natural que posee el crear conocimiento: el significado de los conceptos, la motivación que genera “aprender”, le

inquietud por asimilar nuevos contenidos, dilucidar la utilidad de estos mismos... Cuando impera el *valor de uso* en el aula, el aprendizaje se muestra como objetivo principal a los alumnos; cuando el *valor de cambio* es incidente, el ambiente en la clase dejará en segundo lugar al conocimiento y lo que más importancia tendrá para los alumnos será la finalidad de aprobar. Aun así, conseguir un punto de equilibrio entre ambos valores, es sinónimo de adaptación del profesorado a las nuevas exigencias e índole de los estudiantes (Santos Guerra, 2003).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La profesión docente

A pesar de que las relaciones laborales de la docencia en su ámbito funcional no han sufrido grandes cambios los últimos quince años, a niveles internos profesionales sí que se han observado modificaciones significativas. Se ha cuestionado ya la eficiencia de las ciencias a la hora de ser el estandarte educativo, proponiendo otras bases como la visión crítica. Así, poco a poco se ha comenzado a relevar al alumno y su participación dentro del aula, haciendo que prime su bastimento sociocultural y esfuerzo antes que las calificaciones anteriores (Imbernon, 2001).

Ante estas nuevas concepciones educativas, se requiere un cambio inmediato de la profesión docente y, en muchos casos, un cuerpo de profesionales de la educación distintos a los ya existentes que se arraigan a la tradición. Sin embargo, evidentemente el trayecto hacia la profesionalización docente está plagado de baches: al ser un puesto con un cuerpo laboral tan numeroso, la tarea de promover los criterios profesionales se hace compleja y de difícil acuerdo. A su vez, la visión social de padres, ciudadanos y políticos sobre la reivindicación del control técnico de los centros educativos no es la adecuada debido a la devaluación de la propia profesión durante años. También hay que sumar el hándicap de la gran variedad contextual en que se imparte la formación a futuros docentes. Por último, el obstáculo continuo del blindaje burocrático administrativo, que lejos de facilitar los cauces de comunicación y fluidez entre instituciones, crean un ambiente de trabajo lento e impersonal (Labaree, 1999).

Durante mucho tiempo se ha creído que el hecho de almacenar una cantidad de conocimientos formales sobre una materia o varias, era equivalente a tener la habilidad preestablecida de poder enseñarlos. Además, se defendía que, si se optaba a alcanzar la profesionalidad, se debía pretender una autonomía en el ámbito o de la práctica. Actualmente se requiere de una conciencia total del contexto de enseñanza, la aptitud de auto-adaptación metodológica y la conciencia de comunicación cognitiva dirigida al saber desde un punto de vista constructivista y para nada inalterable. Todo esto ambiciona aunar un conocimiento profesional que permita colectivizar los fallos sobre la docencia y los múltiples factores que la componen (Abbot, 1988).

El conocimiento profesional del que hablamos anteriormente se debe asentar en el análisis de la propia práctica y la de otros compañeros. Con esto nos referimos a que cada circunstancia va a requerir de reglas prácticas distintas: en el escenario del aula, todos los conocimientos formales y teóricos se convierten en vivencias reales. Esto es crucial a la hora de gestar aptitudes y conocimientos de enseñanza, ya que los polifacéticos problemas que irán surgiendo requerirán de unas soluciones aclimatadas que forzarán al profesional a reelaborar sus estructuras de resolución de conflictos, y a su vez, mutarán a medida que estos avancen poco a poco (Schön, 1993).

Según Imbernon (2002) las múltiples y variadas dificultades con las que se deben lidiar constantemente, son una razón más para plantear un modo de trabajo menos individualista que tienda hacia la colaboración entre profesores, y que esto se retroalimente formando una herramienta que ayude a alcanzar el funcionamiento ético de un centro. Si existiese una conciencia colectiva docente, se tendería cada vez más a una comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje, y a la creación de una visión general facilitadora sobre la adaptación a la índole de cada grupo-aula.

A través de estas prácticas se explora el campo de la **motivación en el profesor**, ya que, desde el punto de vista del alumnado, un docente motivado incrementa la posibilidad de obtener un aula igualmente motivada, y viceversa. Si el educador se siente estimulado por impulsar la enseñanza, los alumnos pueden que reaccionen de la misma manera. Esto se explica por el reciente descubrimiento de la existencia de **neuronas espejo**: aquellas que fundamentan la empatía y mediante las cuales, por ejemplo, un recién nacido imita los gestos de la cara de su madre. Además, esta red neuronal también abarca la emulación de sentimientos y emociones. En el ámbito académico, si se tiene en cuenta que tanto docentes como alumnos poseen dichas neuronas, se puede llegar a dos planteamientos: el alumno puede llegar a mimetizar la implicación motivacional que muestra el docente a lo largo de las sesiones (y el resto de reacciones que exhiba frente a otras situaciones) como el profesor puede copiar, de forma impremeditada, las conductas desmotivadas de otros compañeros de trabajo del centro educativo (Almagro, Sáenz-López, , González-Cutre y Moreno-Murcia, 2011).

Consecuentemente, la observación día a día de la profesión docente junto a su posterior reflexión nos lleva a hablar de la **formación permanente del profesorado**. Dicha formación

fomentaría a la evaluación de la necesidad y calidad de innovación que se debe introducir en los centros. Además, ayudaría a la evolución de prácticas habituales, intentando aportar ideas que hagan más sencilla la adecuación de la atención a la diversidad. En todo caso, esta formación permanente requiere un factor de cooperación y colaboración en pos del progreso organizativo común de la comunidad educativa. Los pilares de esta formación serían (Imbernon, 2002):

- Colaborar y participar para aprender entre comunes.
- Compartir y contrastar tanto vivencias como conocimientos a través de la conexión entre docentes de forma coherente.
- Dilucidar conclusiones, de manera compartida, sobre los resultados de una solución de conflictos llevada a cabo.
- Confeccionar trabajos por grupos y realizarlos a través de la *investigación-acción*.

La docencia se tiene que enfrentar, al igual que el resto de oficios, a los cambios sociales que conlleva la globalización: un nuevo marco social donde el neoliberalismo hace que la autonomía de la educación se tambalee creando un debate sobre las correlaciones de poder y el dilema de autonomía en la profesión docente (Imbernon, 2002).

Zeichner (1999) propone que, para salvar este cráter, los profesores deben establecer nexos entre la comunidad educativa en su totalidad, así como con otras instituciones. La manera de alcanzar el éxito para los alumnos más desfavorecidos de la sociedad es la interacción entre el cuerpo docente de los centros educativos y los miembros externos del entorno comunitario. De aquí es probable que surja una colaboración axiomática conjunta para la decisión de asuntos escolares. Al mismo tiempo debemos poner en duda la institución y Sistema Educativo en sí: la docencia se ha visto plagada de contradicciones debido al exceso de teorías contra prácticas alternativas llevadas a cabo. Para resolver esto se necesita involucrar la **autonomía real** y funcional para incentivar, por ejemplo, la implicación democrática. Para ello se debe vislumbrar las estructuras internas que no permiten el desarrollo de organizaciones docentes innovadoras que salven los obstáculos sociales contemporáneos.

Como comentábamos anteriormente, debemos indagar más en el ejercicio real de la docencia, el cual es, fuera de toda disyuntiva administrativa, el fin que nos atañe a los futuros profesores. Según un estudio de Teachout (1997) que barema distintas reflexiones de profesores con experiencia y otros en período de prácticas sobre la técnica y actitud necesaria para la enseñanza, se valoraron sobremanera el hecho de poseer madurez y autocontrol, capacidad de encabezar el control de la clase, y finalmente una marcada disposición para inculcar motivación en los alumnos.

A través de **metodologías innovadoras**, el docente debe fomentar, paulatinamente, un sentimiento de independencia y liberación a la hora de realizar actividades mediante las cuales podrán poner en práctica dichas características. Esta premisa es determinante a la hora de motivar al aula, y un ejemplo de estos nuevos métodos es el aprendizaje basado en problemas: los estudiantes adquieren conocimiento llevando a cabo ejercicios prácticos donde muestran los conceptos previamente estudiados en las sesiones teóricas, de modo que se pretende asentar las ideas de forma duradera (Badilla y Chacón, 2004). Otro ejemplo práctico de cómo llevar a cabo una sesión centrada en la motivación de la clase es el trabajo colaborativo: éste trata de transformar la rutina diaria tradicional hacia un proceso de aprendizaje mediante el que cooperar en pequeños grupos y de forma inclusiva puede aportar motivación interna. El hecho de tener que prosperar de modo personal para, posteriormente, asistir a otros y facilitar su instrucción, aporta un requerimiento alto de responsabilidad y empatía a través el cual los pupilos aprenderán a enseñar, y se esforzarán para ello por medio de una transmutación motivacional extrínseca-intrínseca (Dorado, 2011).

2.2. La motivación

2.2.1. Definición y características principales

Según el diccionario de la Real Academia Española, la motivación es el “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. No puede desligarse de su origen histórico en la antigua Grecia: Aristóteles definió el alma atribuyéndole partes racionales y partes sensitivas conectadas con el cuerpo de origen motivacional, las cuales se debían nutrir de experiencias como el dolor y el placer a la vez que del propio crecimiento corporal y la quietud. De aquí parte la motivación impetuosa. Por

otra parte, la motivación lógica se alimentaba del intelecto del alma que incluía de forma natural “la voluntad”. En resumen, la motivación es codiciable para todos, aunque la aversión natural sea una de las grandes fuentes motivacionales: los castigos, la congoja o el anhelo. Estos crean un estado denominado “pulsión”, que deriva por sí mismo en el deseo de reducirlo buscando elementos laxativos (Reeve, 1994).

La motivación abarca gran cantidad de elementos, pero los fundamentales son la **curiosidad**, el **interés** y las **necesidades** (Bueno, 1998).

La **curiosidad** es un tipo de comportamiento causado por las particularidades derivadas de la interacción entre un sujeto y un objeto. Siguiendo la teoría de Bueno (1998) hay cinco tipos de curiosidad: manipulativa, perceptual, conceptual, de lo complejo, y de objeción, las cuales se conforman desde los 5 años de edad humana, fruto de la evolución cognitiva fisiológica. También se puede dividir en curiosidad profunda (enaltecida por la reflexión sobre un objeto) y amplia (que varía por los estímulos recibidos). Por último, debemos distinguir la curiosidad del juego, ya que una ayuda a descubrir el objeto, y el otro impulsa a la creación de nuevas utilidades a raíz del mismo.

El **interés** es la propensión del individuo hacia ciertos incidentes y/o elementos. Tienen que ver los elementos emocionales, actitudinales y cognitivos, y se divide en interés personal (propio de uno solo) y situacional (derivado del evento que se viva) el cual es más sencillo de alcanzar a pesar de que sus secuelas perduren por menos tiempo (Dupont, 1984). El interés difiere de la curiosidad en que éste posee una prolongación temporal delimitada si con él satisfacemos nuestra curiosidad; de otro modo, si el interés sigue vigente, perseveraremos en su observación y análisis.

2.2.2. Motivación intrínseca y extrínseca

Según Reeve (1994), existen dos tipos de motivación: la intrínseca, que es generada desde la persona cuando ésta lo requiere, y la extrínseca, que proviene de un agente o contexto exterior.

La **intrínseca** tiende a iniciarse por inquietud, y derivan en un proceso de inicio, mantenimiento y reiteración motivacional: su principal diferencia con la motivación externa es que aquí se desarrollan actividades de manera desinteresada y sin esperar nada a cambio. Además, si existe la motivación intrínseca, el alumno prosperará en aspectos auto-

perceptivos y auto-competentes. En cambio, la motivación **extrínseca** se basa principalmente en el ofrecimiento de recompensas o castigos. Este último tipo de motivación tiene dos procedimientos: el condicionamiento **clásico**, que asocia un incentivo reiteradamente a un segundo incentivo que provoque una reacción refleja, y el condicionamiento **operante** que se basa en el proceso a través el cual el alumno asimila una serie de secuelas fundadas en un tipo de conducta, y existen varias técnicas para realizarlo (refuerzo positivo, negativo y castigo positivo y negativo) (Reeve, 1994).

Normalmente, en educación partimos de la base motivadora externa: se ofrece una mejor calificación que servirá de ayuda para que en un futuro tenga más posibilidades de profesionalizarse, y, por tanto, ganar una mejor calidad de vida. Este hecho de ofrecer una recompensa antes de realizar dinámicas o actividades es contraproducente, ya que el sujeto encauzará su motivación hacia el “premio” que hay después del proceso. De esta manera, los alumnos (en un ambiente educativo) disminuyen su motivación hacia el hecho de adquirir conocimientos, y su percepción del aprendizaje desemboca en que es un mero trámite para conseguir un logro numérico socialmente aceptado, sin importar el cómo lo ha conseguido. A esto se le denomina “teoría de la **autodeterminación**”. El resultado de este hecho está sujeto a cambio dependiendo de cuándo y cómo se premia. Si se ofrece algo antes de que el alumno lleve a cabo una actividad que le gusta o no le supone esfuerzo, éste perderá motivación; sin embargo, si se le ofrece algo a cambio de un esfuerzo que le disguste, se conseguirá la motivación de “logro” deseada (Deci, 1991).

2.3. Tipos de refuerzos

Dentro de las técnicas de motivación extrínseca de condicionamiento operante, los reforzadores aportan estímulos. Estos suponían un modelo circular, es decir, si las conductas de un sujeto eran reforzadas mediante estímulos, quería decir que este estímulo era reforzador. Con fin de matizarlo, se propuso el principio de **transituacionalidad** el cual aclara que, si una consecuencia basta para reforzar ciertas conductas, significa que será capaz de reforzar otras; gracias a este principio averiguamos si los reforzadores son reales o no (Meehl, 1950). Podemos distinguir dos tipos: positivos y negativos.

2.3.1. Refuerzo positivo

Los refuerzos **positivos** son aquellos que si se presentan de manera contingente benefician al mantenimiento de la motivación, en cambio si se presenta de modo opuesto, este aumento motivacional es mucho menor. Se han reunido tres categorías de refuerzos (Bados y García-Grau, 2011):

- **Primarios, secundarios y generalizados:** los **primarios** no necesitan un aprendizaje previo: sexo, comida, bebida, etc. Los **secundarios** se asocian con otros reforzadores primarios, y los **generalizados** están conectados con primarios y/o secundarios (afecto, atención, sumisión...) y pueden ser aplicados de manera sencilla ya que dan paso a muchos otros reforzadores y no están regidos por la administración de un solo reforzador primario o secundario.
- **Naturales y artificiales:** los **naturales** son utilizados en el contexto del individuo para fortalecer una conducta concreta (por ejemplo, ofrecer buenas notas a cambio de estudiar exhaustivamente). Los **artificiales** son utilizados fuera del medio personal para reforzar la conducta (v.g. obsequiar un paseo a alguien por su buena conducta creativa).
- **Materiales, sociales, de actividad y retroalimentación informativa positiva:** los **materiales** son los regalos generalizados como puntos extra canjeables, comida, juegos, etc. Los **sociales** se basan en la aquiescencia del entorno, y pueden ser expresiones verbales o no verbales. Los de **actividad** ofrecen ejercicios más afines al sujeto con el propósito de realizar otros de menor preferencia (por ejemplo, realizar deporte mientras escuchas música de tu agrado). Y, por último, la **retroalimentación informativa positiva** aporta información positiva atribuida a la conducta de una persona (v.g. decirle a un alumno todas las veces que ha realizado bien una tarea). Esta información puede ser de carácter social si es constituida por la aceptación del ambiente.

No existen reforzadores positivos por sí mismos: los elementos que benefician la autoestima de una persona pueden ser dañinos para otras, o incluso neutrales. Todo depende de la naturaleza de los sujetos, las secuelas que acarrean la implicación de los eventos, y para

comprobar si se trata de un reforzador positivo se debe analizar y contrastar una serie de situaciones conductuales.

2.3.2. Refuerzo negativo

A diferencia del positivo, el refuerzo negativo retira o previene uno positivo frente a un tipo de comportamiento, con el fin de ampararlo o intensificarlo. También se considera reforzamiento negativo al distanciamiento de un estímulo aversivo con el mismo objetivo. Bados y García-Grau (2011) los dividen en dos clases: de escape y de evitación:

- **Escape:** se refiere a la reducción de un estímulo negativo a un comportamiento con la finalidad de aumentarlo y continuarlo (v.g. niño que toma algo que ha tirado indebidamente para evitar un castigo posterior). A su vez, nos podemos encontrar con **conductas inadecuadas** que refuerzan negativamente diferentes situaciones (v.g. darle a un adolescente lo que quiere por el hecho de quejarse mucho).
- **Evitación:** se pretende mostrar un estímulo aversivo o eliminar uno positivo para conseguir la no actuación de una pauta: ésta se mantiene al querer evitar el estímulo negativo o la retirada del positivo (v.g. amarrarse a la barra del autobús cuando el conductor acelera, delegar en un experto el caso de un alumno con trastornos psicológicos graves). En la vida diaria se hace uso excesivo de procedimientos negativos, como, por ejemplo, impedir a un adolescente salir con sus compañeros si no estudia (el adolescente estudiará o fingirá el estudio para escapar de la situación incómoda de no salir y permanecer en la casa) o amenazar con no poder jugar a la consola si no se hace los deberes (el sujeto realizará la tarea para evitar quedarse sin videojuegos). En ambos casos se debería usar el refuerzo positivo preferentemente: si se cumple con lo acordado, tendrás una hora más de disfrute de la recompensa.

2.4. Tipos de castigos

Dentro de los castigos existen varios tipos: dos modelos positivos y dos negativos. En todos estos casos se impone una respuesta sancionadora a un comportamiento en cuestión. Los castigos pueden servir de ayuda en ciertas ocasiones: es dinámico y directo (para casos que presenten lesiones físicas), y excluye situaciones peligrosas que interrumpen la docencia de pautas alternativas. Por otro lado, existen dos inconvenientes: las consecuencias de castigar son de corta duración (sobre todo si se aplican de manera errónea) e instruyen en la conducta a evitar, y no en lo que se debe realizar. Normalmente los castigos son llevados a cabo de forma improcedentemente y por ello, en general, sus efectos son adversos. Esto se debe a la arbitrariedad de ejecución, naturaleza hostil de aquel que castiga y la generalización de un contexto basado en castigos: cuanto menor es la persona, mayor y peor es el efecto futuro (Malott, Malott y Trojan, 2002):

- Perturbaciones emocionales.
- Escape y/o evitación de la consecuencia del castigo.
- Agresiones directas hacia el agente
- Generalización de anulación de conductas deseables.

Según Estes (1944), los castigos están dirigidos a la eliminación de un comportamiento llevado a cabo, mas no a su *desaprendizaje* total. Para la correcta aplicación de estos, se debe tener en cuenta varias premisas: asegurar que se han probado todos los refuerzos positivos y que ninguno de ellos funciona; combinarlo con reforzamientos alternativos, ya que, si estos no existen, el castigo no será útil; informar a la persona de qué conductas serán castigadas proseguido de la presentación de motivos razonables; aplicar el castigo sin perder la calma; rebajar la intensidad paulatinamente.

2.4.1. Castigo positivo

Consiste en aplicar un estímulo frente a un comportamiento, buscando la reducción o eliminación de éste. Este tipo de castigo se puede observar en numerosas ocasiones frente conductas correctas: golpear a un menor por onanismo o ningunear a un adolescente por opinar tras haberle pedido una crítica. La principal diferencia entre el castigo positivo y el refuerzo negativo es que el primero pretende aminorar un comportamiento mientras que el

refuerzo negativo quiere mantenerlo. Además, este castigo se muestra ante la aparición de la conducta, y el refuerzo negativo se presenta si no se lleva a cabo una pauta. Se deben aplicar de forma aceptable dependiendo de la gravedad de la situación; no se deben hacer comentarios generalizados negativos; se deben identificar estímulos de castigo eficaces, y, por último, el castigo físico se debe evitar siempre que se pueda (Lerman y Vorndra, 2002).

Sobrecorrección

En este castigo, los sujetos deben efectuar reiteradamente una conducta apropiada relacionada con la indeseada para conseguir una respuesta educativa y no abusiva. Hay dos subdivisiones (Sulzer-Azafoff y Mayer, 1983):

- La sobrecorrección **restitutiva** es la que se lleva a cabo en casos de conductas destructivas para el hacedor o su ambiente (v.g. tirar objetos, pegar a otros).
- La sobrecorrección **mediante práctica positiva** que se da cuando el comportamiento inadecuado no altera al contexto. Trata de una repetición prolongada de conductas vinculadas con la inapropiada.

La sobrecorrección produce menos efectos negativos que el castigo intenso, no es un modelo agresivo, tiene efectos más inmediatos, pretende conductas convenientes, está más aceptada en la sociedad que otros castigos, y se han analizado consecuencias positivas como el incremento de cooperación e interacción. No obstante, la sobrecorrección está limitada por varios factores: necesita más espacio temporal de actuación, es posible llegar a las mismas secuelas negativas que el castigo positivo, no es tan efectivo en niños pequeños y su aplicación puede llegar a ser inviable en casos de sujetos resistentes (Bellack y Hersen, 1985).

2.4.2. Castigo negativo

Dentro de los castigos negativos encontramos dos variantes:

Coste de respuesta

Este tipo de castigo reduce un reforzador positivo con el fin de anular la conducta no deseada (v.g. retirada de carnet de conducir por ebriedad). Los procesos de implementación contraproducentes se dan de manera constante como es en el caso de un padre que le quita un reforzador a su hijo por salir en defensa de su madre cuando está siendo maltratada.

Aquí podemos hablar de un marco de **economía de fichas** (Labrador, 2008): se debe analizar el caso en el que se aplique la medida punitiva para saber cuál será el coste, no se descontarán fichas en el caso de que una persona tenga saldo negativo, se informará en todo caso al sujeto sobre qué le ha llevado a la sustracción de fichas, y si alguien no quiere saldar su deuda se opta por descontarle de sus próximos sueldos, negarle canjearlas por reforzadores, o doblar los precios de éstos.

Tiempo fuera del reforzamiento positivo

En este caso, no se permite acceder a los reforzadores positivos en un plazo de tiempo como respuesta al comportamiento indebido. Nos encontramos con tres tipos de ejecutar el *tiempo fuera* (Barkley y Benton, 2000):

- **Mediante aislamiento:** el sujeto en cuestión es aislado en un espacio definido debido a la conducta errónea.
- **Con exclusión:** el individuo no se traslada a otro sitio, pero se le mantiene ajeno a la actividad que ocurre dentro de su espacio.
- **Sin exclusión:** no traslada a otra zona y puede observar cómo el resto de su área obtiene reforzamiento, pero no se permite colaborar al ente castigado.

El tiempo fuera debe aplicarse con unas bases lógicas: si se aísla a alguien, la zona debe estar falta de elementos que generen inquietud, pero no puede ser demasiado reducida y en todo caso debe estar bien ventilada e iluminada; la duración del tiempo fuera debe ser breve, y se recomienda estar tantos minutos fuera como años tenga el niño (Barkley y Benton, 2000); no se debe finalizar el tiempo fuera si el sujeto sigue manteniendo un comportamiento indeseado; se debe explicar qué situaciones pueden desembocar en tiempo fuera y, por último, no se debe elogiar al sujeto mientras esté en este castigo. Uno de los

principales hándicaps de este procedimiento es que, durante su ejecución, el individuo no opta a un refuerzo positivo a través de comportamientos adecuados, lo cual se agrava si el tiempo es extenso.

2.5. A modo de resumen

Ante el nuevo paradigma de profesionalización docente, se pretende una autonomía de la práctica que se encuentra varios obstáculos: falta de acuerdos comunes, visión social devaluada de la profesión, variedad contextual y blindaje burocrático y/o administrativo. Frente a esto, varios autores proponen buscar un método de cooperación docente menos individualista que intente comprender el proceso enseñanza-aprendizaje mediante la compartición de experiencias.

A su vez, el ejercicio real e innovador de la docencia, se basa en uno de los pilares fundamentales del carácter positivo humano: la motivación. Ésta se conforma por la curiosidad, interés y necesidad, las cuales aparecen agrupadas en dos tipos: Motivación intrínseca (la que genera el individuo) y extrínseca (proveniente de un sujeto o ambiente externo). Esta motivación se consigue a través de refuerzos (los cuales se utilizan con fin de fortalecer una conducta o mejorar un detrimento), o se empeora, generalmente, a través de castigos. A continuación, se mostrarán los proyectos sobre los que nos hemos basado y el porqué de su elección.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

3.1. Proyecto I: *“Análisis y actuación en autoestima y/o motivación en un supuesto práctico”*

Este proyecto ha sido seleccionado por su temática sobre la **autoestima** y la **motivación en el aula**. A lo largo de éste, se dilucidan varios conceptos tales como la autoestima y sus interpretaciones, variables que intervienen en su aparición y estrategias para incentivarla desde el rol docente. También se habla del fenómeno de la motivación y cómo se puede fomentar por el profesorado, así como los tipos que existen. Todo esto se muestra previo al análisis de **cuestionarios** sobre los términos comentados, los cuales fueron realizador por alumnos de secundaria reales.

La **autoestima** es uno de los temas sobre los que se centra este trabajo, ya que es la base de un clima cálido y agradable de aprendizaje. Según Naranjo y González (2012), es el sistema de convicciones que el individuo tiene en cuenta respecto a él mismo, las cuales son el producto de un procedimiento analítico, valorativo e integrador de la información originaria de las vivencias propias y la retroalimentación de los otros significativos. Por lo tanto, es la valoración que tenemos hacia nosotros mismos y las creencias de cómo somos. Esta se basa en experiencias que hemos ido incorporando a lo largo de nuestra vida. No se trata de una cuestión innata, la vamos adquiriendo y va tomando forma según las experiencias propias de cada persona. Dichas experiencias, recordando lo hablado durante el apartado 2.3. y 2.4., son exactamente el conjunto de refuerzos y castigos que nos han inculcado como método de aprendizaje en el paso del tiempo, los cuales son hechos decisivos a la hora de determinar qué nivel de autoestima mostramos en el presente.

Asimismo, la autoestima se basa en las experiencias vividas y en las relaciones con el resto de personas que interactúa en su entorno, así como sus reacciones a lo largo del tiempo (Ortega, 2010). En general, las experiencias exitosas, al igual que los reforzadores, contribuyen al aumento de autoestima a la vez que las vivencias negativas y fracasos (y castigos) hacen que disminuya. Los centros de educación secundaria son espacios de socialización en los cuales los adolescentes aprenden a relacionarse con sus iguales y donde permanecen durante un largo período de tiempo, por lo que todo lo que ocurra en ese

ambiente tendrá una enorme trascendencia en los desarrollos y ajustes psicosociales (Dubois, Bull, Sherman y Roberts, 1998). Como presenta el estudio de Rhor (2012), los alumnos con bajo rendimiento académico suelen tener poca autoestima y motivación para aprender. Esto les lleva a esforzarse cada vez menos al mismo tiempo que asumen la frustración por sus experiencias de fracaso como algo normal, y finalmente se sienten poco eficaces y tienden a evitar desafíos; este factor es crucial a la hora de aplicar un método de trabajo u otro en el proceso docente de enseñanza-aprendizaje.

Es cierto que los padres y madres de los estudiantes son un pilar fundamental de apoyo que aporta seguridad emocional a los alumnos, sin embargo, los docentes ejercen un papel crucial en el desarrollo de la autoestima al mismo tiempo. Los profesores deben tener en cuenta que siempre hay que intentar hacer uso de reforzadores que elogien los logros, esfuerzo y dedicación que lleven a cabo sus pupilos, ya que muchas veces no se reconocen como deberían. Los **comentarios positivos** (en forma de sobrecorrección o no) se deben normalizar sin pretender exagerarlos, siendo estos una parte sincera y natural del transcurso de las sesiones, ya que, si no, se puede llegar a lograr el efecto contrario del esperado. Siempre sirve de ayuda escuchar e intentar comprender la posición y razonamiento de los alumnos en pos de mostrarles que sus opiniones son valoradas como las de cualquier adulto. Esto no quiere decir que se eliminen los límites normativos (castigos leves de carácter formativo): sin ellos, algunos de los adolescentes perderían la visión final del proceso enseñanza-aprendizaje, y sus autoestimas se verían dañadas.

El profesor debe fomentar siempre el ambiente estimulante en el aula, intentando incluir **metodologías innovadoras** con fin de alimentar la autoestima general mediante interrelaciones, cooperación y colaboración. Un ejemplo de esto son los métodos de trabajo por grupos reducidos y/o amplios. En primera instancia, el propósito buscado es el de enfrentarse a la creciente diversidad cultural y económica existente en los centros. La organización por grupos interactivos fomenta la heterogeneidad, la educación inclusiva, favorecen la comunicación y les hace olvidar el rol pasivo tradicional a la vez de toman un papel de protagonismo de su propio aprendizaje. Al mismo tiempo, el método basado en proyectos consigue que el proceso de aprendizaje se dé principalmente en la acción activa. Existe cuatro subgrupos de proyectos que pueden ser usados dependiendo de la naturaleza de las unidades didácticas a impartir: constructivos, estéticos, problemáticos y de aprendizaje (Iglesias, de la Madrid, Ramos, Robles y Serrano, 2013).

A su vez, este proyecto sobre autoestima y motivación, propone varios principios para incentivar la motivación en el aula. En relación con las tareas y actividades de aprendizaje: centrarse en los aspectos significativos de las mismas, diseñar tareas que ofrezcan retos y desafíos razonables al alumno a través de la novedad, variedad y diversidad de las mismas, ayudar a los alumnos a establecer metas a corto plazo, potenciar el desarrollo y utilización de estrategias de aprendizaje eficaces. Con respecto a la distribución de autoridad o responsabilidad: ayudar a los alumnos a participar en la toma de decisiones, favorecer el desarrollo de responsabilidad e independencia, potenciar habilidades de auto-dirección y control. Por último, en cuanto a las prácticas de evaluación: centrarse en el progreso y mejora individual, reconocer el esfuerzo de los alumnos, proporcionar oportunidades para progresar, y fomentar la visión de los errores como parte del proceso de aprendizaje (Ames, 1992).

Para clarificar cuál es el nivel motivacional y de autoestima en secundaria, se realizaron ocho **encuestas de satisfacción** a alumnos de tercer curso de ESO y segundo de Bachiller. Para recoger los datos obtenidos se aportaron cuestionarios impresos a varias familias con hijos de entre 15 y 18 años de edad, y estos respondieron de forma autónoma y anónima. Una vez contestados, fueron recogidos para realizar su posterior análisis. A través de las respuestas del estudio sobre motivación, se pudo llegar a observar que en general, el grado de motivación es medio-bajo. En cuanto a las encuestas, una causa común del déficit de autoestima entre todos los sujetos de la investigación fueron las calificaciones que obtenían por su trabajo. Estos fracasos los atribuían principalmente al método de enseñanza del docente, no obstante, eran conscientes de que aprobar o suspender depende también del esfuerzo de cada uno, y a su vez, de la habilidad fisionómica individual para asimilar conceptos.

A través del desarrollo de las encuestas, se dilucidó un hilo de unión entre la autoestima y la motivación: cuando un adolescente está motivado por una asignatura o por un tema, su autoestima es más elevado, aumentando así sus ganas por esforzarse para lograr un objetivo. Estos factores se retroalimentan ya que cuando el alumno va logrando sus objetivos y fomentando su autoestima, la motivación intrínseca se ve incrementada para lograr otros propósitos más complejos.

3.2. Proyecto II: “*Memoria y análisis del Prácticum III*”

El segundo proyecto elegido ha sido la memoria del Prácticum III, realizada en el Conservatorio de Música Profesional de Zaragoza. Debido a la naturaleza que vincula dicho trabajo con la experiencia real, es el documento más conveniente para realizar un análisis directo y objetivo sobre las prácticas docentes.

En dicho proyecto se pretende reflejar la vivencia que hemos pasado durante varias semanas en los centros educativos de destino. Entre otros contenidos, aquí se ven reflejados principalmente los siguientes:

- **Observación** del ímpetu de los estudiantes por aprender y mejorar.
- **Contacto** con los alumnos para comprobar sus diferentes inquietudes y requerimientos dentro e incluso fuera del aula.
- **Análisis** del funcionamiento del centro, llegando a conocer aspectos del mismo desde un punto de vista global.
- **Ampliación** del abanico de habilidades y métodos docentes tanto útiles como no efectivos.
- **Realización** de ejercicios y modos de comunicación motivadores a través de las intervenciones realizadas.
- **Percepción** de los principales hándicaps de los alumnos y desarrollo de soluciones a corto y largo plazo.
- **Adquisición** de un punto de vista reflexivo que incite a innovar sobre las prácticas docentes.
- **Estudio** crítico sobre las metodologías y recursos resolutivos utilizados en las sesiones.

A lo largo de la memoria aparece redactado un diario de campo donde se muestra una descripción detallada de las sesiones más relevantes de las que se fue partícipe y/o asistente. Durante las intervenciones se llevaron a cabo diferentes metodologías dependiendo del nivel del estudiante, y el resto de sesiones fueron de carácter observatorio: se tomaron apuntes sobre las prácticas del profesor-tutor y se realizó una valoración sobre cuáles fueron adecuadas dependiendo del contexto, y cuáles serían expuestas a examen crítico con fin de matizarlas en una futura práctica.

En las diferentes sesiones descritas, se puede llegar a observar comportamientos previamente expuestos en los puntos 2.3. y 2.4. Las metodologías llevadas a cabo por el docente tutor se pueden categorizar en un marco de castigos y refuerzos sobre el cual ahondaremos en el apartado 4 de este trabajo.

Consecutivamente, durante el período de prácticas se llevaron a cabo varias entrevistas a siete alumnos del conservatorio con el fin de aclarar cuál era el grado de implicación que tenían en el aula. Las cuestiones permitían una respuesta libre, y se aclaró que no serían mostradas al docente-tutor:

1. *¿Te sientes motivado por el repertorio que interpretas?*

En esta primera pregunta se puede destacar a los cuatro alumnos que contestaron negativamente por razones como “no llegar a entender las obras”, “son demasiado complejas y no nos las explican lo suficiente” o “nos han sido impuestas”.

2. *¿Es suficiente el tiempo que inviertes en el estudio?*

De los siete alumnos, sólo uno afirmó que dedicaba el tiempo suficiente al estudio diario. Este alarmante dato dio paso a preguntar el porqué de esta falta de rutina. Cinco de los seis que dijeron que no, basaban su explicación en la falta de motivación en el aula, ya que el docente se centraba “reiteradamente en todos los aspectos negativos, y los monólogos sobre cómo deberían estudiar, o qué otras actividades debían sacrificar para estudiar más piano” les hacía perder el interés.

3. *¿Obtienes disfrute personal cuando interpretas en público?*

De nuevo, el resultado de esta pregunta fue sorprendente: dos de los siete alumnos conseguían “disfrutar de las interpretaciones en público”. La razón general de los alumnos era que no se sentían cómodos tocando era común: inseguridades. Esta realidad es irónica ya que uno de los propósitos principales del estudio musical en conservatorio es conseguir expresar emociones a través de una interpretación técnicamente correcta en público.

4. *Al final de cursos anteriores, ¿te sientes satisfecho con el trabajo realizado?*

En esta cuestión sobre la satisfacción al final de curso, hay casi un empate de opiniones, ya que cuatro de ellos respondieron que “merecía la pena el trabajo y se sentían satisfechos” con todo lo construido en los tres trimestres. No obstante, dos de los otros estudiantes afirmaron con rotundidad que no encontraban satisfacción alguna al final de

curso, y no creían que toda la presión recibida durante los meses lectivos fuese necesaria para que el trabajo mereciese la pena.

5. *¿Alguna vez has sentido frustración y/o agobio por el conservatorio/clases de piano?*

Respecto al tópico de la frustración y sensación de agobio y estrés, se dio una total unanimidad al afirmar que sí. Dentro de los encuestados, se encuentran dos variantes: aquellos que afirman la necesidad de tener estrés para conseguir un objetivo, y los que creen que no. Los primeros consideran la frustración como parte inherente de los estudios musicales, ya que si “pretenden alcanzar un nivel profesional en el futuro deben sentir presión por parte del docente y el centro”. En cambio, los otros alumnos tomaban todas estas características como algo negativo que les repelía del ambiente de la música culta. Veían la disciplina tradicional como algo que no encajaba con sus rutinas, y absolutamente innecesaria.

6. *¿Añadirías o cambiarías algo de las clases de instrumento?*

Las diferentes propuestas de los alumnos serán analizadas en el siguiente apartado, ya que se relacionan directamente con la teoría sobre motivación, refuerzos y castigos.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES ENTRE AMBOS PROYECTOS

Tras haber presentado la temática y justificación del porqué de la elección de ambos proyectos, procederemos a analizar las conexiones existentes entre ambos, así como con la práctica docente.

4.1. Motivación intrínseca y extrínseca: *locus de control*

La primera relación la encontramos cuando en el proyecto I se trata el concepto *locus de control*: indica la contingencia de manejar una situación dependiendo de si el control reside en el sujeto o en su exterior (Rotter, 1966). Si el locus de control es interno, el alumno cree que posee cualidades suficientes para dirigir el evento en concreto. Por otro lado, si el locus de control es externo, el empeño que implique el adolescente para manejar el acontecimiento no será relevante debido a que el desenlace de todo lo decidirá un agente exterior. Los estudiantes con locus de control interno son potencialmente mejores, ya que dependen menos de su contexto, presentan menos ansiedad, y aprenden por ellos mismos a solucionar situaciones profesionales y sociales (Day, 1999).

Observando las encuestas de ambos proyectos base, dependiendo del carácter de las preguntas (sobre el día a día, exámenes, profesores, motivación dentro y fuera del aula, autoestima dentro de su aula-grupo, etc.) se puede ver perfectamente en qué momentos predomina un locus de control u otro, causado principalmente por la motivación externa explicada en el marco teórico (Reeve, 1994). Desde el punto de vista docente, por ejemplo, cuando un alumno se encuentra días antes de un examen, posee un locus de control interno, ya que de éste depende la cantidad de trabajo y/o estudio que lleve a cabo; en cambio, momentos después de realizar el examen, se encontrará en un locus de control externo donde ya no tendrá posibilidad de generar un cambio significativo respecto a su calificación y/o logro (Deci, 1991).

En los casos expuestos del Prácticum III podemos observar algunos ejemplos de una inducción forzada y negativa por parte del docente al estado de locus de control interno:

Un alumno en cuestión es atendido en el aula de piano y el profesor le pide que interprete una obra que no había sido revisada en clase desde hacía tres semanas, es decir,

tres semanas sin indicaciones nuevas para el progreso de la obra. El alumno procede a su ejecución tras comentar que llevaba varios días sin estudiar la pieza debido a que no se lo había pedido, y esto le “cogía de sorpresa”. La interpretación es interrumpida nada más comenzar, y el docente se dirige con tono de reprimenda (castigo) al estudiante (Malott, Malott y Trojan 2002). Aquí estamos viendo un ejemplo claro de práctica docente no premeditada: el profesor debe repasar semana a semana el repertorio si se pretende su manutención cualitativa temporal, es decir, fomentar la gestación del locus de control interno de manera natural. Del modo que se observó, el locus de control interno explicado en el proyecto I que muestra el alumno es contradictorio: si el docente no advierte sesión a sesión del trabajo personal que se debe ir realizando, y espontáneamente expone al alumno a una prueba para la que lógicamente no está preparado, éste perderá la confianza en su capacidad para manejar ese tipo de situaciones, y, en última instancia, para aprobar. La reprimenda posterior del docente tiene carácter, como se muestra en el marco teórico (Bados y García-Grau, 2011), de **refuerzo de retroalimentación informativa positiva**, sin embargo, el hecho de estar reiterando durante un largo período de tiempo una serie de comentarios “motivadores” sobre cómo se debería gestionar el tiempo en su vida personal u otros modos de estudio más eficaces, tiene un efecto contraproducente: la retroalimentación positiva se convierte en un **castigo verbal** (Lerman y Vorndra, 2002) en el que el alumno asume que el cien por cien de la culpa recae en su mala administración.

4.2. Análisis de los castigos y refuerzos en el aula

A continuación, analizaremos las prácticas docentes observadas durante el Prácticum III, y serán relacionadas con la teoría de castigos y refuerzos, así como con las consecuencias sobre la motivación y autoestima planteadas en el Proyecto I. Los conservatorios son reductos educacionales donde la mayoría de alumnos asisten por voluntad propia (aunque existen numerosas excepciones). Ciertamente muchos de ellos están capacitados o han sido educados en un ambiente cultural adecuado y de clase media/alta. En general, tienen facilidades en sus hogares para poder costearse estos estudios de régimen especial, y permitirse instrumentos para ejercer la práctica en casa. Desde el punto de vista de la docencia tradicional, esto crea una imagen del alumno como sujeto al cual poder exigir una presión adicional a sus estudios primarios o secundarios. La cuantía de trabajo le hace

mejorar en ámbitos como la organización, teniendo que coordinar sus tareas externas con las del conservatorio. La índole de este ambiente debería ser suficiente para reforzar y premiar a los estudiantes por su esfuerzo extraordinario, y no al contrario.

Sin embargo, a través de la asistencia como observador en un gran número de sesiones, se han percibido conductas docentes donde se hace un uso de refuerzos positivos y negativos (Bellack y Hersen, 1985), castigos positivos (v.g. sobrecorrecciones) y negativos (v.g. *tiempo fuera del reforzamiento positivo*) que afectan a la motivación y autoestima del alumnado (Barkley y Benton, 2000):

Refuerzos positivos

En algunos casos de los alumnos que más implicación inherente mostraban, la respuesta del docente tendía hacia el refuerzo positivo natural y/o artificial (Bados y García-Grau, 2011). Tanto en la memoria del Prácticum III, basada en conservatorios, como en las encuestas realizadas en el proyecto sobre el autoestima y motivación en el aula, dicha premisa se cumplía por norma general.

Si un alumno presenta motivación intrínseca (Reeve, 1994), y un locus de control interno (Rotter, 1966), por el hecho de mostrar interés en aprender nuevos conceptos, el profesor tenderá a facilitarle información, y el trato ofrecerá tanto reforzadores naturales (buenas calificaciones a cambio del trabajo diario) como artificiales (ofrecer contenido audiovisual de ampliación como recompensa a una conducta que muestre curiosidad). Los efectos que estas conductas eran retroalimentados positivamente debido al clima de confianza que se creaba: los alumnos se sentían atraídos cada vez más por los contenidos impartidos al mismo tiempo que animaban a su entorno de amistades en el aula a implicarse del mismo modo.

Refuerzos negativos

A su vez, en ambos proyectos se visionaron ciertos refuerzos negativos tras realizar las encuestas (Bados y García-Grau, 2011). En concreto, en el proyecto I se mostraron alumnos molestos por otros compañeros de clase que impedían el transcurso normal de las sesiones. Cuando estos alumnos hablaron con los docentes implicados, la medida llevada a cabo fue la reducción del estímulo aversivo (cambiar de sitio al instigador) pretendiendo la

manutención del comportamiento positivo del primer estudiante (refuerzo negativo de escape).

Durante las prácticas del conservatorio (proyecto II) se observó otro tipo de refuerzos negativos: cuando el estudiante repetía un pasaje técnico presentando dificultades, uno de los métodos del docente era eliminar información de dicho pasaje (quitar una mano, eliminar una voz superpuesta, o reducir al mínimo el extracto) para aislar el problema y así trabajarlo más en detalle. La finalidad de esto era alcanzar la interpretación técnica correcta para luego añadir el resto (refuerzo negativo de evitación).

Castigos negativos y positivos

Como ejemplos de estos tipos de castigos podemos indicar que, en el proyecto II, al detectar falta de implicación del alumnado en las sesiones, el docente-tutor tendía continuamente a proceder con una larga reprimenda. Al igual que el caso de las sobrecorrecciones, los primeros comentarios siempre pretendían reforzar la moral del alumno con frases positivas, pero a medida que el docente proseguía con el soliloquio, en la mayoría de los casos, se tomaba otra dirección hacia los comentarios negativos. Este tipo de charlas eran continuas durante todas las sesiones, por lo que se creaba un ambiente en el que el alumno cree que todo lo que hará será juzgado negativamente, y excepcionalmente se resaltarán algún aspecto positivo. A su vez, estos monólogos tomaban connotaciones abusivas ya que, esporádicamente el docente realizaba preguntas retóricas negativas, juicios de valor sobre la vida externa al conservatorio de los alumnos e ironías: todo esto genera un cuadro de culpabilidad en los estudiantes que acaba impregnándose crecientemente, desarrollando un bucle de negatividad que les rehúye de la motivación y la autoestima, en contra de los principios de aplicación de métodos para fomentar la autoestima (explicado previamente en el proyecto I). De este modo se presentan las dos ramificaciones de castigo al mismo tiempo (Estes, 1944): negativo por sustraer el tiempo de la sesión del estudiante (que podría ser usado para ayudarlo a mejorar), y positivo por aportar comentarios que reprenden las conductas indeseadas.

Esto podría solventarse si el docente se asegurase de que las charlas son adecuadas a la edad y nivel de cada individuo, al mismo tiempo de medir las e intercalarlas con la práctica (ya que ese es el fin primario de la educación en conservatorios). Todo esto se debe llevar a cabo sin dejar de lado la firmeza positiva que deben poseer las palabras del docente,

ya que el alumno confía plenamente en él de manera dual: hará caso si el profesor le anima a seguir y trabajar a la vez que si éste le culpabiliza de todos los problemas que puedan surgir en el aula (independientemente de sus orígenes). A través de varias preguntas realizadas en el proyecto II, se observó que conductas como estas conseguía que los estudiantes perdiesen interés en el temario y/o en las sesiones. Del mismo modo, pero en una clase grupal, en las encuestas del proyecto I se pudo observar que las clases más inapetentes y tediosas eran aquellas en las que el docente emitía juicios de valor negativo de forma continuada.

Otro ejemplo lo encontramos en las sesiones colectivas, donde si uno de los estudiantes había estudiado menos que el resto, se le relegaba a no participar en la clase. Obviamente no era castigado directamente con tal hecho, pero el docente le encomendaba una tarea de observación que no era supervisada, por lo que el alumno, al pasar a un segundo plano no-activo dentro del aula, renegaba de la actividad y entraba en un espectro de evasión. Al igual que en las reprimendas analizadas anteriormente, estos casos de *tiempo fuera* podrían resolverse de una manera inclusiva y reformadora: en vez de relegar al estudiante por no realizar la tarea, el docente debería ser capaz de encargar al alumno una actividad dinámica que le haga prestar atención en todo caso, incorporándolo a la actividad grupal que se esté llevando a cabo. De este modo, reaparecerá una atmósfera de trabajo colectivo y colaborativo, reconduciendo la actitud del estudiante mediante comentarios motivadores que le inciten a estudiar para participar en un puesto más significativo durante posteriores sesiones.

Castigo positivo: Sobrecorrecciones

Como ejemplo se puede citar que en el momento que el docente-tutor detectaba un fallo técnico en la ejecución del alumno, se pretendía imponer una medida correctiva que facilitase la interpretación del alumno (*refuerzo positivo por aportación de una ayuda*). En la mayoría de los casos, estos reforzadores eran sólo una pequeña parte del engranaje para alcanzar el objetivo técnico deseado. Los hándicaps de la aplicación observada son varios: el reforzador se usaba como medida universal, es decir, era aportado del mismo modo en un alumno de 16 años, complexión digital grande, y madurez personal avanzada, que en otro de 10 años, complexión pequeña y madurez cognitiva no tan desarrollada. A su vez, este “reforzador” era impuesto de forma única e incuestionable: si se veía que tras varios intentos el ejercicio no funcionaba, lejos de ofrecer una variante para comprobar si el fallo era el

método, se hacía hincapié en el mismo durante un largo periodo de tiempo consiguiendo tres perjuicios:

1. El alumno se fatiga por la pérdida del objetivo primario, consecuencia de todas las repeticiones fallidas.
2. La motivación va en detrimento causado por los comentarios negativos del profesor sobre lo incorrecta que es su ejecución.
3. Se hace un uso indebido de la administración del escaso tiempo de la sesión.

Esta noción de los reforzadores hace que se conviertan, por su uso desacertado, en **sobrecorrecciones** de carácter pernicioso. A su vez, para solucionar o reconducir la sobrecorrección en forma de coloquio, se debería instar al alumno a participar en un diálogo donde se sienta cómodo y abrir un espacio de seguridad emocional en el que se puedan sincerar las causas de la desmotivación por el estudio, sin miedo a un reproche posterior. Al mismo tiempo, se debe aminorar o eliminar paulatinamente las diatribas a medida que el alumno empieza a cambiar de actitud, en forma de refuerzo negativo.

4.3. A modo de resumen

Mediante el análisis de las sesiones prácticas y encuestas a los alumnos posteriores, se puede crear una correlación entre los tipos de técnicas operantes de modificación de conducta llevados a cabo por el docente-tutor del *Prácticum*, con el nivel de motivación que muestran los alumnos, causado en parte, por las metodologías de dicho profesor. El procedimiento comunicativo con los estudiantes es crucial a la hora de determinar una atmósfera instructiva y funcional que favorezca los canales de aprendizaje, la gestación de una autoestima sana, y el desarrollo de un *locus de control interno*.

Así se observa a lo largo del apartado 4 que, cuanto más se centren las sesiones en impartir los contenidos de manera activa y concurren (teniendo en cuenta las respuestas emocionales de los alumnos) más se impulsará una motivación interna que consiga infundir la autogestión del aprendizaje. Esto se puede conseguir a través del uso de nuevas metodologías como la enseñanza basada en problemas, o los proyectos organizados en grupos interactivos. A través de las encuestas analizadas se puede observar que la baja autoestima descende de varias causas: fracasos académicos como bajas calificaciones,

motivación escasa del docente por transmitir el temario y actuar de manera tradicional, métodos de castigos, entre otros. No obstante, los refuerzos siguen siendo las técnicas más satisfactorias para lograr, a corto y largo plazo, los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, se observan varias ocasiones en las que los docentes aplican castigos de forma instintiva: frente a esto, se propone al final de cada explicación de las técnicas operantes del apartado 4.2., una reflexión positiva con ánimo de reconducir dichas prácticas de castigo hacia otras de refuerzo.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

El Trabajo de Fin de Máster expuesto se ha centrado en varios aspectos como, primeramente, en el análisis de la profesión docente actual y los ítems que la conforman. Aquí debemos proceder a destacar la importancia de complementar la formación docente inicial recibida con la relevancia de la formación permanente del profesorado, dado que ésta es la mejor vía de modernización profesional mediante la cual poder actualizar los contenidos a impartir, los métodos docentes más progresistas, y sin duda, los últimos estudios psicológicos sobre cómo evolucionan las generaciones venideras y procedimientos de concienciación-actuación. No podemos desligar el presente inconveniente que existe dentro de muchos centros educativos relacionado con profesores y/u organismos que se oponen a la realización de nuevas metodologías: la falta de compromiso con las responsabilidades pedagógicas no solo empaña la motivación del alumnado, sino que a su vez propaga una influencia viperina al entorno de educadores implicados con el optimismo transformador en las aulas.

Para reducir esta visión negativa dentro y fuera de los centros, se han propuesto las siguientes acciones para reforzar la motivación en los estudiantes e incluso en los propios profesores: cooperación entre docentes para fomentar el contraste de técnicas llevadas a cabo de forma individual o grupal, realizar investigaciones de las mismas marcando objetivos claros y adecuados a cada ámbito académico, y finalmente, inferir a la par que analizar conclusiones provenientes de los procesos de enseñanza-aprendizaje efectuados.

Al mismo tiempo se ha profundizado en la concepción de motivar al alumnado a través de varios autores y técnicas, las cuales se han vinculado con los trabajos en los que hemos basado este proyecto. Nos referimos a los cuadros de motivación intrínseca y extrínseca y la efectividad de ambas: los casos de motivación intrínseca en el aula vienen dados en muchos casos por un tipo de refuerzo externo al centro de estudios. A través de las encuestas y conversaciones con los estudiantes (proyectos 1 y 2), se ha llegado a elucidar que, si éstos reciben un clima doméstico imperado por la atención mesurada y cierta implicación parental/tutorial por sus intereses al mismo tiempo que por su desarrollo escolar, éstos tendrán más posibilidades de que su actitud formativa-cognitiva se vea espoleada más que la de aquellos que no sean expuestos a dicha índole. Para la práctica docente, uno o varios casos de motivación intrínseca puede ser un factor positivo o negativo, dependiendo

del contexto: si el alumno en cuestión ejerce influencia sobre el resto del aula, puede arrastrar a aquellos estudiantes que no tuviesen interés inicial en la materia; del mismo modo, si el alumno cobra mala fama dentro del grupo de clase, cabe la posibilidad de que el resto de compañeros conciban el hecho de su motivación como un caso de preferencia docente, y aminorar la confianza del grupo con el profesor. Por esto mismo, se debe dejar claro desde el comienzo de curso que una de las competencias base que se pretender a través del desarrollo de las unidades es la motivación general, y nunca con predilección hacia cierto alumnado preferente.

Otra de las grandes ayudas que posibilitarían un ambiente de aprendizaje más sano sería comenzar a transformar la idea de que, en casos de tener estudiantes problemáticos, la única manera de hacerles obedecer es a través el castigo. Lo primero, no se debería pensar que el fin primario es conseguir su obediencia, sino despertar el interés sobre por qué debería respetar al resto de alumnos en su proceso de aprendizaje, y a su vez motivarle a través de todos los refuerzos que se consideren con el propósito de incitarle a aprender. Si tras analizar al alumno en cuestión (hablar con él, con sus cercanos, con su tutor si fuese otro, con el orientador...), y haber emprendido todos los reforzadores positivos y negativos el estudiante sigue mostrando una conducta aversiva y molesta para la realización del aula, se tomarían medidas significativas (sobrecorrecciones restitutivas, o mediante prácticas positivas, etc.).

Relacionado con lo hablado anteriormente sobre refuerzos y castigos, queda manifiesta la noción errónea e ineficaz de incluir cualquier tipo de castigo como base de la práctica docente. Desde el primer esbozo de instigación en el aula por parte del profesor, se comenzará a desvanecer las características ansiadas para el transcurso de las sesiones: seguridad, comodidad, confianza, convivencia y complicidad. A lo que conlleva la muestra de castigos durante el período lectivo de inicio es a la muestra de una imagen déspota contraproducente que quiere enseñar a través de amenazas y reprimendas (a pesar de que existan casos en los que castigar levemente puede ser más propicio que la no-intervención). A su vez, se está exhibiendo indirectamente un propósito único erróneo: aprobar la asignatura con la calificación más alta posible, o en el peor de los casos, simplemente aprobar. Esta determinación es inculcada mediante una vía colateral en el proceso de enseñanza aprendizaje: si el alumno advierte escepticismo en el modo de comunicación del docente o falta de confianza preliminar hacia la clase, la efigie que se construye en común es un camino con dos fines: aprobar o suspender, relegando al aprendizaje como intención

primordial a un segundo, incluso tercer plano, cobrando todo esto carácter retroactivo si se intenta regular.

Si lo que se pretende es buscar la excelencia académica en los aprendices y el incremento de autoestima y motivación, tras haber analizado a fondo el marco teórico y los proyectos base de este trabajo, se debe optar por los siguientes hábitos docente y refuerzos:

- Utilizar elogios hacia los logros de forma individual y grupal.
- Generar una imagen docente en la que puedan confiar.
- Aspirar a ser una figura docta sobre la que encomienden su itinerario del conocimiento.
- Promover una comunicación afectiva bidireccional (estudiante o grupo con el profesor) y triangular (alumnos con el docente, y además con otros alumnos) con fines de cooperación.
- Hacer uso de una jerga inclusiva y positiva.
- Ser analítico con el grupo desde el primer día para ejercer la implementación eficaz de normas (siempre de forma pública y consensuada en la medida de lo posible) dependiendo del período lectivo.
- Compartir la experiencia que se esté llevando a cabo con profesores que compartan alumnos en común, pretendiendo siempre mejorar el trato con éstos si existiese cualquier hándicap.
- Detectar, a través de la observación y valoración interprofesional, casos de baja autoestima o falta de motivación.
- Fomentar la retroalimentación continua de satisfacción desde el alumnado hacia el propio docente, con el propósito de vislumbrar fallos en el ejercicio profesional de uno mismo, y crear un entorno.
- Optar por inculcar una competitividad sana que utilice reforzadores como fundamento de la motivación.
- Emplear el castigo como última opción resolutive.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ames, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J. L. Meece (eds.): *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Almagro, B. J., Saénz-López, P., González-Cutre., D. y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265. Doi:10.5232/ricyde2011.02501 <http://www.cafyd.com/REVISTA/02501.pdf>
- Badilla, E. y Chacon, A. (2004). Construccinismo: objetos para pensar, entidades públicas y micromundos. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4, 001.
- Bados, A. y García-Grau, E. (2011). *Técnicas operantes*. Barcelona: Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona.
- Barkley, R. A. y Benton, C. M. (2000). *Hijos desafiantes y rebeldes: Consejos para recuperar el afecto y lograr una mejor relación con su hijo*. Barcelona: Paidós.
- Bernardo, J. (2004). *Una didáctica para hoy*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Bellack, A. S. y Hersen, M. (1985). *Dictionary of behavior therapy techniques*. Nueva York: Pergamon.
- Bueno, J. A. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Madrid: Universidad Complutense.
- Day, S. K. (1999). Psychological impact of attributional style and locus of control on college adjustment and academic success. *Dissertation Abstracts International Section A: – Humanities and Social Sciences*, 60(3– A), 0646.
- Deci, E. L. (1991). Motivation en education: the self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26, 3-4.
- Dorado, G. P. (2011). Características del aprendizaje colaborativo en la ESO. *Revista Digital de Educación Física*, 9, 44-51.
- Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.

- Dupont, J. B. (1984). *Psicología de los intereses*. Barcelona: Herder.
- EOEP de Bembibre (2009-2010). Modificación de conducta: premios y castigos. Disponible en http://eoepbembibre.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modificacion_de_conductas.pdf
- Estes, W. K. (1944). An experimental study of punishment. *Psychological Monographs*, 236, 57.
- Iglesias, B., de la Madrid, L., Ramos, A., Robles, C. y Serrano, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación Secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 68-70.
- Imbernon, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Labaree, D. F. (1999). *Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente*. Madrid: Akal.
- Labrador, F. J. (2008). *Técnicas operantes II: reducción de conductas*. Madrid: Pirámide.
- Lerman, D. C. y Vorndran, C. M. (2002). On the status of knowledge for using punishment: Implications for treating behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 431-464.
- Malott, R. W., Malott, M. E. y Trojan, E. A. (2002). *Principios elementales de comportamiento*. Madrid: Pearson.
- Meehl, P. E. (1950). On the circularity of the law of effect. *Psychological Bulletin*, 47(1), 52-75.
- Naranjo, R. y González, M. (2012). *Habilidades gerenciales del líder en las medianas empresas*. Colombia: Universidad del Atlántico.
- Orthega, L. (2010). *Baja autoestima en estudiantes*. Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos98/proyecto-grado-baja-autoestima-na-1/proyecto-grado-baja-autoestima-na-1.shtml>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw-Hill.

- Rhor, E. M. (2012). *Relación de los factores, Autoestima, Motivación, Puntaje de Ingreso en el Rendimiento Académico de los alumnos ingresantes 2010, a la Universidad Nacional de Tumbes*. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2903/Garc%EDa_ge.pdf;jsessionid=601DEF93C7F5C8AAACB481C94C7B5E0F?sequence=1
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (número completo).
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 69-80.
- Schön, D. (1993). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sulzer-Azaroff, B. y Mayer, G. R. (1983). *Procedimientos del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes*. México: Trillas.
- Teachout, D. J. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41.
- Zeichner, K. (1999). *Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas*. Madrid: Aka

7. ANEXOS

I. Proyecto I:

ANÁLISIS Y ACTUACIÓN EN AUTOESTIMA Y/O MOTIVACIÓN EN UN SUPUESTO PRÁCTICO

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA SOBRE EL AUTOESTIMA Y MOTIVACIÓN

1.1. Estrategias para fomentar la autoestima

En este apartado se indaga en el concepto histórico y actual de autoestima, a la par que se exponen diferentes métodos para la mejora y aparición de ésta. También se dilucidan las variables que intervienen en el proceso de adquisición de autoestima.

1.2. Estrategias para fomentar la motivación

De forma similar se muestra el concepto de motivación ligado con la etapa adolescente y sus diferentes tipos de manifestaciones. A su vez se explican las distintas vías de posible desarrollo motivacional.

2. TRABAJO PRÁCTICO

2.1. Encuestas sobre motivación y autoestima

A lo largo del trabajo práctico encontramos todas las encuestas realizadas en las que se cuestionan a varios estudiantes de ESO sobre su nivel de motivación y autoestima en el aula.

2.2. Análisis de los resultados

A través de las respuestas de los alumnos encuestados, se observan cuáles han sido las constantes y variables.

3. DISEÑO DE UNA TUTORÍA GRUPAL

A raíz de los resultados de las encuestas, se ha llevado a cabo la elaboración de una actividad para la asignatura de tutoría, en la que se intentará abordar los problemas principales reiterados en las preguntas realizadas (objetivos). Para esto se debe

describir el contexto del aula real, así como las actividades a realizar, la metodología a seguir, y la evaluación de dicha proposición.

4. ANÁLISIS DE UNO DE LOS CASOS

En este apartado se describe a fondo las respuestas de uno de los alumnos encuestados (de forma anónima) desde su perfil de edad, género, procedencia, etc. Al mismo tiempo se expone una propuesta de intervención para solventar las dificultades que haya mostrado a través de los cuestionarios, con finalidad de tratar a este adolescente teniendo en cuenta su contexto en el aula.

II. Proyecto II: “Memoria del Prácticum III

PRACTICUM III

1. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO

En este apartado se muestran las características que presenta el Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza, a la vez que se aclara qué tipo de enseñanzas son, organización interna, su localización, el perfil general de sus alumnos, problemas que presenta el centro, e incluso el horario lectivo del tutor-docente que coordinó dichas prácticas.]

2. OBJETIVOS DE LAS PRÁCTICAS

A continuación, se muestran los objetivos que se deben cumplir durante el período de prácticas en el centro, así como observar el funcionamiento del centro, ampliar las habilidades y métodos docentes, percibir fallos de los alumnos y desarrollar soluciones, y analizar un análisis crítico de las prácticas y metodologías llevadas a cabo en las sesiones.

3. DIARIO Y ANÁLISIS DE LAS SESIONES

A continuación, se realiza una descripción y análisis detallado de las sesiones más relevantes a las que se asistieron a lo largo del Prácticum III. Durante las intervenciones se han llevado a cabo diferentes metodologías dependiendo del nivel del estudiante. El resto de sesiones a las que se asistieron fueron de carácter observatorio: se tomaron apuntes sobre prácticas docentes y se realizaron un análisis sobre cuáles son adecuadas y cuáles serían expuestas a examen crítico con fin de mejorarlas en una futura práctica.

4. IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO

Durante el período de prácticas se realizaron varias preguntas a siete de los alumnos de Grado Profesional para dilucidar qué nivel de implicación en el estudio y el aula posee el alumnado. Las cuestiones eran de respuesta libre, y se aclaró que los no serían mostradas al docente-tutor.

5. REFLEXIÓN PERSONAL

En esta reflexión se muestran los puntos más destacados de las prácticas, y una comparación crítica con otras prácticas que ayuden a mejorar en un futuro el ejercicio docente propio.